

El Respeto a la Norma en el Desarrollo Cívico y Moral de la Ciudadanía:

Retos Educativos.

Petra M^a Pérez Alonso-Geta

“El hombre no es nada sino lo que la educación hace en él”. E. Kant.

Las normas son el cemento de la sociedad, contribuyen al orden, la estabilidad y la cooperación social; y ya sea en forma de costumbre, ley o prescripción moral, ejercen “presión” sobre los miembros de una comunidad, para que se ajusten a los patrones establecidos. Las normas, en sentido amplio, son las formas expresivas de los valores de una sociedad. Por eso, el puntual orden normativo no puede prescindir sin fractura, del sistema de valores arraigado en la comunidad. Las normas morales tienen un *status* distinto al de las normas jurídicas, susceptible de garantía jurídica dentro de una comunidad política.

Las leyes del estado son normas que tienen frecuentemente un “contenido moral”, pueden incluso tener relación con el ideal moral del “buen ciudadano”; pero la norma moral no puede llegar a identificarse con la prescripción legal. No es posible por ley hacer realidad la “*areté*”, la virtud que caracteriza, por ejemplo, a la bondad o a la solidaridad. La virtud no es exigible por vía legal. Sin embargo, para la vida en una gran democracia es absolutamente necesaria la adquisición de “virtudes” cívicas y morales en el proceso de socialización de los ciudadanos. Es ésta una tarea ineludible cuya función corresponde a la Educación.

Necesitamos formar a la ciudadanía en el cumplimiento de la norma legal y el respeto de la norma moral. Para ello, hemos de abordar las dimensiones básicas de la formación cívica y moral de la ciudadanía, que el Estado democrático tendría que exigir a sus ciudadanos con independencia de su credo o cosmovisión; en tanto, estos se entienden no sólo como *destinatarios de derechos*, sino también como *autores de derecho*. Ello nos lleva, en primer lugar, a plantearnos brevemente los presupuestos y fundamentos normativos que sustentan la prescripción de la norma del estado actual constitucional, democrático postsecular, y que deben informar, a su vez, la formación de la ciudadanía.

Se trata de conseguir, una competencia cívico-moral que apuntale el comportamiento ético personal de los ciudadanos; ya que la ética pública, entendida como el conjunto de normas que han de cumplir los ciudadanos para el correcto funcionamiento de las instituciones públicas, no puede separarse de la moral privada que responde a las convicciones personales de los individuos. En definitiva, se busca que los ciudadanos, en el uso de sus libertades y derechos subjetivos, no se limiten sólo a no transgredir lo establecido por la norma, sino que la educación

en sus dimensiones moral, social y política, permita el desarrollo en la ciudadanía de las necesarias convicciones, actitudes y motivación que se esperan de unos ciudadanos coautores democráticos de la norma y miembros comprometidos en una auténtica sociedad civil.

La idea de “sociedad civil” hace referencia a ciudadanos responsables y autónomos, preparados para ejercer las libertades individuales y el dominio personal. Individuos con conciencia de sus derechos y sentido de tutela ante cualquier arbitrariedad. En definitiva, frente al concepto de súbdito se afirma la condición de ser libre en una sociedad participativa y democrática.

No tratamos de adentrarnos, ni sería posible aquí, en planteamientos y aproximaciones fundamentales de la formación de ciudadanos (Aristóteles, Rawls), ni en la polémica Liberal-Comunitarista (Naval, 1995; Cortina, 1994; Negro, 1994; Colom, y Rincón, 2006; Rodríguez Neira, 2001; Puig, 2004), ni pretendemos buscar terceras vías teóricas. Tratamos, más bien, de acercarnos a la formación cívica y moral de los ciudadanos a un nivel más micro del pensamiento y acción en relación al respeto de la norma en el desarrollo cívico moral.

En las sociedades a pequeña escala, contra quienes transgreden la norma las sanciones son muy efectivas y conllevan, en todo caso, la marginación social del grupo. Existe, en términos generales, una moral de corte heterónomo. En las sociedades democráticas más complejas, como la nuestra, con una insularidad de vida e individualización creciente, con una moral de corte más racionalista y autónomo (ética Kantiana), la presión del grupo social en la transgresión de la norma moral no es tan fuerte y las emociones que conlleva no tienen la misma significación. Sin embargo se da por establecido, desde la mitología del desarrollo cognitivo vigente, que la moral de autonomía que permite y propicia el desarrollo moral, ha de aparecer sin más, en la interacción que se da por supuesta entre ciudadanos iguales y libres; lo que no siempre se justifica desde la evidencia empírica que pone de manifiesto el trabajo de campo.

Además, hay que considerar que toda una generación, los más jóvenes, está creciendo con las nuevas tecnologías en el escenario de una nueva sociedad, más planetaria e intercomunicada y con una reorganización radicalmente nueva del espacio y el tiempo. Necesitamos análisis y reflexiones de orden antropológico y educativo.

Por eso, es preciso sentar las bases educativas de un desarrollo educativo cívico y moral que desmitifique prácticas consolidadas entre nosotros, porque pueden ocultar la verdadera realidad. Es necesario, centrar nuestras propuestas contando con el nivel macro, a un nivel más micro-subjetivo para que los individuos, después de comprometerse con los valores y principios

morales, puedan actuar cívica y moralmente. Se trata, en suma, de formar ciudadanos respetuosos de las normas y capaces de sentir y actuar moralmente.

Para ello, a modo de itinerarios, nos proponemos seguir diversos recorridos de análisis y crítica en esta parcela educativa. Nos acercaremos a los presupuestos y fundamentos normativos que pueden sustentar la norma en el estado constitucional postsecular y democrático; y fundamentan, a su vez, la formación de la ciudadanía. Nos plantaremos, también, algunos de los contextos y supuestos básicos que giran en torno a las distintas cuestiones de la ética normativa, para finalizar con los retos educativos que, a nuestro juicio, en torno a esta materia deberían plantearse.

1. Acerca de los Presupuestos y Fundamentos Normativos del Estado.

Si entendemos las normas del estado, al menos las de cierto contenido moral, como prescripciones, debemos plantearnos quien prescribe, quien debe dictar la ley moral en el estado actual postsecular, constitucional y democrático. La pregunta es, si podemos fundamentar globalmente tales prescripciones para todos, en un estado neutral; siendo que en el estado neutral los fundamentos de tal prescripción moral no pueden apelar a cosmovisiones o ideologías particulares.

En la sociedad postsecular actual, las prescripciones de carácter estatal tienen un carácter más bien técnico para el logro de ciertos fines, por ejemplo conseguir el bienestar de la comunidad, formar buenos ciudadanos, etc. Pero, ¿Cómo se concretan esos fines? ¿Cuáles son los valores que dan contenido a los mismos, de forma que puedan ser asumidos por todos? ¿En qué presupuestos y fundamentos se basan?. Estamos ante una cuestión radical, ya que los valores morales y prosociales son absolutamente necesarios en la sociedad, pero podrían desaparecer si no se asientan sobre bases firmemente aceptadas.

La pregunta del prestigioso jurista alemán, estudioso de derecho constitucional, E. W. Böckenförde (1991), acerca de si el estado liberal y secularizado se fundamenta sobre presupuestos normativos (religiosos, cosmovisiones o tradiciones éticas) cuyo fundamento no puede sustentar (Habermas, 2005, 14), pone en cuestión la capacidad del estado constitucional democrático de recurrir a sus propias fuentes para renovar sus fundamentos normativos, cuando en las sociedades pluralistas las cosmovisiones comunes y las éticas colectivamente vinculantes ya no sirven a todos.

Para Habermas (1998, 646), la única fuente metafísica de legitimidad la constituye el “*procedimiento democrático*” de producción del derecho. Basa la fuerza legitimadora de este

procedimiento en la “Teoría del discurso”, desde dos consideraciones; *Primero*, que los discursos, es decir las formas de la acción comunicativa, que se ha vuelto reflexiva, desempeñen un papel constitutivo en la producción y aplicación de las normas jurídicas; *Segundo*, que los órdenes jurídicos de los estados modernos solo puedan obtener su legitimación de la idea de que los ciudadanos, han de entenderse en todo momento, como autores del mismo derecho al que están sometidos como destinatarios. En definitiva, el modelo del discurso o modelo de la deliberación vendría a sustituir al modelo contractual (Hobbes). La comunidad jurídica no se constituye por vía de un contrato social, sino sobre un acuerdo discursivamente alcanzado (Habermas, 1998, 647). El proceso democrático es el que soporta, en este modelo, toda la carga de legitimación. Tiene que asegurar, simultáneamente, la autonomía privada y la autonomía pública de los sujetos jurídicos.

La concepción procedimental de Habermas, inspirada en Kant, incide en una justificación autónoma de los principios constitucionales, con la pretensión de ser aceptables racionalmente para todos los ciudadanos, con independencia de su credo o cosmovisión. Por lo expuesto hasta ahora, la naturaleza laica del Estado democrático constitucional no presenta ningún punto débil interno, es decir, latente, en el sistema político como tal, que suponga en sí mismo un peligro para la propia estabilidad del sistema. Sin embargo, esto no excluye posibles razones externas desde el punto de vista cognitivo o motivacional, ya que como señala el mismo Habermas (2005, 20), “Una modernización *descarrilada* de la sociedad en su conjunto bien podría resquebrajar el lazo democrático y agotar el tipo de solidaridad en el que se apoya la sociedad democrática, que no puede exigirse por vía legal”. Lo que conduciría, como señalaba Böckenförde (1991), a la transformación de sociedades liberales, prósperas y pacíficas en nómadas aisladas, guiadas por su propio interés, que utilizan sus derechos subjetivos como armas las unas contra las otras (Habermas, 2005, 20-21). La libre elección democrática, no excluye motivaciones radicales y desestabilizadoras.

La experiencia del balance logrado en la modernidad, en la sociedad secularizada, en la que cada vez más ámbitos de la vida excluyen a la solidaridad social, como también en la coordinación y actuación en el campo de valores, normas, etc., que no permite garantizar *per se* los valores ciudadanos; lleva a comprender que resulta en interés propio del Estado constitucional cuidar la relación con todas las fuentes culturales de las que se alimentan la conciencia normativa y la solidaridad de los ciudadanos (Habermas, 2005, 28).

No podemos olvidar en este orden de cosas, que a un nivel más macro, en la base de los valores que hacen posible el estado democrático están los referentes que han configurado como un crisol nuestra cultura occidental, en lo que se ha dado en llamar “el triángulo antropológico originario de occidente”: Grecia, Roma y la cultura judeo-cristiana (Fullat, 2013); que en sí,

representan tres axiologías que se fundamentan de forma distinta y que históricamente giran en torno a unos núcleos básicos: La igualdad y absoluta dignidad humana (axiología judeo-cristiana), la eficacia científico-técnica y artística y la actividad política de la ciudadanía (Grecia y Roma). En suma, valores éticos, cívicos y estéticos que describen el aprecio durante miles de años de millones de seres humanos. Valores del ser humano occidental, persistentes en el tiempo, que milenio tras milenio han sido proclamados, reverenciados y defendidos con sufrimiento.

Entendemos, con Habermas, (2005, 32-33) que “La neutralidad al respecto del poder Estatal, que garantiza las mismas libertades éticas para todos los ciudadanos, es incompatible con la generalización política de una visión del mundo laicista. Los ciudadanos secularizados, en tanto que actúan en su papel de ciudadanos del Estado, no pueden negar por principio a los conceptos religiosos su potencial de verdad, ni pueden negar a los conciudadanos creyentes su derecho a realizar aportaciones en lenguaje religioso a las discusiones públicas”. Sin olvidar, en este sentido, como señala el mismo Habermas (2005, 12), desde una visión global, que “Si bien la historia de la teología cristiana de la Edad Media -en especial la escolástica española tardía- pertenece ya a la genealogía de los derechos humanos, los principios de legitimación de un poder estatal neutral en términos de cosmovisión proceden en última instancia de las fuentes profanas de la filosofía de los siglos XVII y XVIII”.

Desde esta perspectiva, puede entenderse la necesidad de que la formación de la ciudadanía, en el estado neutral, fomente valores como la solidaridad, la justicia, etc. y la necesidad de que los ciudadanos aprendan y se comprometan con valores prosociales como la solidaridad, aunque individualmente la fuente en que sustenten su prosocialidad pueda tener raíces tan radicalmente diferentes como el *humanismo cristiano* o el *humanismo materialista ecologista*, para quienes la solidaridad con la naturaleza en general y con los seres humanos en particular, constituye un proyecto de vida.

En suma, los presupuestos y fundamentos normativos que sustentan la prescripción de la norma del estado constitucional postsecular y democrático y la formación de la ciudadanía en el respeto a la norma, que nos ocupa, -a nuestro juicio- deben partir con criterios universalistas del procedimiento democrático de *producción del derecho*. Pero además, deben atender a los fundamentos de cosmovisiones y valores (-si se quiere- con carácter prepolítico) asentados en la comunidad; ya que pueden servir como substrato para sustentar las bases de la formación de la ciudadanía democrática; por que las motivaciones que mueven a la ciudadanía a la acción moral y cívica se alimentan, en gran medida, de los ideales éticos y aspectos culturales de vida que se viven en su entorno y tienen que ver con su cosmovisión y sentido de vida. La formación de la ciudadanía resulta fundamental para el Estado, dado que el propio sistema democrático no

puede garantizar que la sociedad no “descarrile”, ni que los valores preexistentes en una sociedad sean asumidos por los ciudadanos. Necesitamos de la educación.

2. Acerca del Marco Normativo y moral.

El entorno en el que se desarrolla el ser humano es fundamental para entender sus ideales de vida, sus valores y su comportamiento cívico y moral. Es el medio social el que enseña al individuo si la acción eficaz, en ese contexto, es el altruismo, el comportamiento prosocial o, por el contrario, la agresión y el comportamiento asocial, ya que por su indeterminación al medio, está dotado tanto para el altruismo como para la agresión; ambos son biológicamente posibles. Por ello, para entender los retos educativos que hoy se plantean en relación al respeto a la norma en la educación de la ciudadanía, es necesario conocer el papel que juega el marco moral en la socialización de los individuos.

Para vivir en sociedad y relacionarse, los individuos siguen normas y principios morales. Pero como señaló Piaget (1930, 18), (centrándonos en la autonomía personal, de especial relevancia en el campo de la educación), hay dos tipos de moral, una moral heterónoma en la que las normas se sostiene por la presión que se ejerce desde fuera basada en el respeto unilateral a los referentes significativos, y una moral de autonomía basada en los propios principios y en el respeto mutuo, en la que las normas se establecen por la necesidad de implementar reglas, que normen la conducta mediante relaciones de cooperación entre iguales. Piaget señala, así mismo, que la moral heterónoma y el respeto unilateral corresponden sobre todo a las relaciones, prohibiciones, rituales, etc., más propios de las sociedades a pequeña escala, donde predomina el respeto a la costumbre encarnada en la tradición y la autoridad que representa el poder. Mientras que la moral de autonomía, que se establece mediante la interacción, es producto de la vida social de las sociedades a mayor escala (Piaget, 1930, 18). El contexto se muestra relevante para conocer la ética y los principios morales de un grupo social y para poder, en nuestro caso, establecer los supuestos deseables desde los que entender cómo se lleva a cabo el respeto a la norma y sustentar las bases para formar a la ciudadanía.

2.1. La ética perfeccionista de las sociedades a pequeña escala. Tradicionales o precientíficas.

El entorno en el que la especie humana ha vivido la mayor parte de su historia, y en el que viven todavía hoy muchos grupos humanos, es un hábitat muy cercano a la naturaleza en el que sus miembros se conocen personalmente y utilizando una tecnología rudimentaria, suelen vivir de la caza, la pesca, la recolección o el pastoreo; un entorno en el que el tamaño de los grupos se relaciona directamente con la subsistencia, según la capacidad de carga del territorio.

En estos grupos se fijan las normas de comportamiento en cuanto a conceptos éticos, valores y normas, contando con las preadaptaciones filogenéticas que refuerzan la solidaridad de la familia, la identificación con el grupo y con el rol de las personas del mismo sexo. Esta identificación con el grupo se facilita culturalmente por las creencias y símbolos compartidos y desempeña un importante papel en la solidaridad, cohesión y defensa del mismo (Eibl-Eibesfeldt, 1999).

En este contexto, la posibilidad y disposición humana para la *identificación* con el grupo resulta tremendamente adaptativa, potenciada por la ventaja que conlleva pertenecer al mismo. Supone el sentimiento del “nosotros” frente a los “otros”, con el consiguiente fortalecimiento del sentimiento de unión, la creación de imágenes del “otro” como "enemigo" y el fomento de la lealtad intragrupal. Se comprende la importancia del grupo, ya que ante la fuerte competencia intergrupal un individuo tiene pocas posibilidades de sobrevivir fuera del mismo. La identificación con el grupo se lleva a cabo por la endoculturación, mediante la inmersión. Además de la identificación con el grupo, los individuos se vinculan también al territorio, a la tierra con su luz, su paisaje, su olor (a hierba cortada, a mies, a mar). De ahí la añoranza cuando se abandona.

El relato de las hazañas del héroe o del fundador de la estirpe sirve, en este proceso de adquisición-transmisión cultural mediante leyendas, cuentos, etc., para inculcar los valores y sentimientos del grupo necesarios para la vida en común. Los valores del héroe contemplan un repertorio de virtudes, un *ideal* de perfección al que se ordenan las normas y modos de conducta sociales. El *eidós* y el *ethos* forman un todo cultural.

Se trata, en realidad, de la apuesta por una *ética perfeccionista* desde la cual se asume que existe una base (una cosmovisión) para juzgar los deseos y acciones humanas. Se presenta a los individuos un repertorio de virtudes, una imagen y un camino, de lo que pueden y deben llegar a ser cuando alcancen la perfección. En este ideal están presentes sentimientos motivacionales de identificación, de cooperación, de adhesión a las tradiciones del grupo. Las personas se conocen cara a cara y comparten una tradición oral, moral, religiosa, etc., común. Las normas tienen validez porque son acordes con los valores y la tradición del grupo y tienden a cumplirse por la presión que se ejerce desde el mismo y por las sanciones que se suministran tras su incumplimiento. En estas sociedades a pequeña escala, no existe movilidad social, las personas desarrollan su vida entre conocidos y cumplir la norma es invertir en reputación. Por ello, es más probable que los individuos se guíen más por el cumplimiento de las normas sociales que por consideraciones de fines y medios. No existe sistema educativo, pero sí la finalidad de formar a los más pequeños en los valores del grupo, dentro de su modelo de perfección que se siente valioso y se hace valer por lo que es, y donde el comportamiento ético

resulta eficaz, en términos sociales. La educación moral consiste en ayudar a la gente a identificar el modelo de la perfección y motivar para que se dirijan hacia él. El liderazgo que ejerce el modelo, en este sentido, es clave porque ejerce funciones comunitarias de orientación y de integración cultural. Se impone con la fuerza primaria de todo lo que sirve a la supervivencia.

El entorno social de la “polis griega”.

En el entorno social de la “*polis griega*” se dan también las condiciones que permiten establecer una teoría de las virtudes cuyo desarrollo se puede realizar por inmersión, de acuerdo a los modelos ejemplares que la tradición de la ciudad proporciona. La ciudad antigua es una sociedad que en parte es “omniabarcante” y engloba a la totalidad de las relaciones entre sus miembros. Es (o al menos es pensada como) una sociedad de comunicación directa en la que, al menos las personas que cuentan (no los esclavos, niños etc.), se relacionan entre ellas y comparten una tradición moral común.

Así, podemos ver a través de la visión de Cicerón de la “*Communitas deorum et hominu*” o de la propuesta “Agustiniana de la *Civitas Dei*”, como el pensador antiguo ha permanecido aferrado a esa imagen de la sociedad y ha ajustado a ella sus reflexiones acerca de la “vida buena”. La misma visión de Aristóteles acerca de las virtudes no es, en gran parte, sino una visión estilizada de la tradición griega acerca de lo valioso, tanto en la historia como en la actividad política de la ciudad (Montoya y Conill, 1985, 150-154); es decir, de una comunidad relativamente pequeña de comunicación directa, donde tiene perfecto sentido concebir el comportamiento moral como “prudencia” y la búsqueda del propio bien como la motivación moral por excelencia. En una comunidad así concebida, se puede suponer que la virtud es la mejor inversión, al menos para la persona que considera como máximo premio la estima y aprecio en su entorno social. La identificación (parcial) entre excelencia moral (virtud) y felicidad, por parte de Aristóteles y en gran parte de la ética antigua, reflejan esta realidad. Tampoco parece arriesgado mantener que en la vida de la *polis* la importancia prestada a pensar por cuenta propia, al sentido crítico, era prácticamente nula. Lo dice Aristóteles “Pues la ley manda todo aquello que manda la razón práctica en el hombre moralmente desarrollado, manda por ejemplo ser moderado en los placeres”. Con ello, resulta claro que el papel de la libertad en la vida moral queda reducido al mínimo (Montoya, 1996, 227) En la misma línea, se concedía gran importancia a disciplinar la inconsciencia y arrogancia de los más jóvenes a fin de poder iniciarles en la vida social, respetar la autoridad de los maestros y los mayores y arraigar hábitos que fueran fructificando en el tiempo (Ibáñez Martín, 1969).

Aristóteles “tan sólo atribuía al individuo la función de encontrar el medio correcto *quoad nos*, es decir, el punto medio entre los vicios opuestos que es el adecuado a nosotros: por

así decir, nuestro modo individual de realizar una serie de *virtudes*, una serie de pautas de comportamiento socialmente establecidas” (Montoya, 1996, 227). Deja un mínimo margen de decisión al individuo, un mínimo margen de autonomía personal. En este sentido, la ética antigua ofrece espléndidos ejemplos de un modelo teórico de moral social; entendida ésta, como un conjunto de pautas generalmente establecidas y que dejan un margen mínimo de decisión al individuo. Consecuentemente, no se pueden contraponer los presupuestos de una ética como la Aristotélica a la ética tal y como la concebimos hoy, porque el diferente entorno hace inaplicable la misma a nuestro momento actual. Cumplir la norma es también, de alguna forma, invertir en reputación.

2.2. La socialización en las ciudades de las sociedades avanzadas. El sentido ético de contenido racionalista.

Los seres humanos, tanto en las *sociedades a pequeña escala* como en la *polis griega* o en la *ciudad* de nuestras sociedades avanzadas, están llamados a formar grupos sociales del tipo “nosotros”, por su naturaleza biológica. La identificación con el grupo se resuelve culturalmente por los valores y símbolos compartidos y se facilita con los sentimientos de desconfianza y ausencia de obligación moral ante cualquiera fuera del “grupo”. Esta identificación con el “nosotros” se produce mediante el aprendizaje cultural. Sin embargo, en nuestra sociedad observamos que gracias al avance de la civilización técnica, la subsistencia no depende de la carga que permite el territorio; los límites territoriales se difuminan y entre distintos grupos sociales, políticos, etc., de una misma comunidad, se mantienen distancias profundas, los individuos se aíslan, desconfían unos de otros y tratan de imponer sus propios intereses por encima de los de los demás. Pero el individualismo y la desconfianza hacia el “otro”, lejos de servir en la sociedad actual se convierten en un lastre para el desarrollo de la ciudadanía y el avance democrático de la sociedad.

Vivimos en sociedades anónimas formadas por miles o millones de personas en ambientes urbanos; en ciudades donde nos agrupamos para vivir, pero en las que no “conocemos” a los vecinos que viven cercanos a nosotros. Los niños, en general, no disponen de espacios de juego libre, ni de otros niños con quien jugar, no tienen que compartir juguetes, ropa, etc., y pasan mucho tiempo ante la TV y otras pantallas, donde poco se les enseña de valores y normas morales.

En las sociedades avanzadas de nuestro entorno, las formas culturales generalmente no se identifican con una ética de “*sentido perfeccionista*”. Nuestro sentido ético tiene de hecho, un contenido más *racionalista* y *autónomo* inspirado en los planteamientos Kantianos. Por ello la educación, desde hace décadas, dentro de la mitología del desarrollo, se dirige a promover en

los ciudadanos una moral de autonomía de contenido universal. Formar a los individuos para que piensen por cuenta propia (Piaget, Kohlberg, etc.), para que de forma racional y autónoma puedan llevar a cabo comportamientos moralmente competentes. Sin embargo, nada nos garantiza, en la sociedad actual, que se alcance sin más la auténtica autonomía y que de ello se derive el comportamiento adecuado, que un razonamiento moral elevado se resuelva en el respeto de la norma y en un comportamiento cívico moral competente.

En estas sociedades, el incremento de la movilidad social hace que las personas pasen gran parte de su tiempo con extraños. Como consecuencia, las conductas altruistas, de solidaridad y de seguimiento de las normas sociales pierden motivación y validez. La interacción es más efímera y las sanciones del grupo, que son tan importantes para sostener las normas de vida en común, pierden su fuerza. Con todo, surgen nuevas normas para regular las relaciones entre extraños, pero son menos emotivas y efectivas; ya que, conmueve menos su seguimiento y su transgresión.

2.3. El entorno de la sociedad Global de las TIC: ¿La cosmociudadanía?

En nuestras sociedades avanzadas la conexión del ser humano, cada vez más rápida a través de internet y otras tecnologías de la comunicación con sus congéneres, nos está impulsando hacia una nueva sociedad global y hacia un nuevo “marco” temporal simultáneo, en los que contará más, en el futuro, el derecho de acceso a las redes sociales globalizadas que el derecho a la propiedad privada, que va disminuyendo su importancia en un mundo cada vez más conectado e interdependiente, en el que va generándose una comunicación bioesférica (Rifkim, 2011). Una nueva sociedad global no exenta de incertidumbre y riesgo. La globalización aumenta las desigualdades, fabrica crisis y despierta pasiones nacionalistas (Cohen, 2013,135)

Toda una generación criada en la era de internet comparte actualmente conocimiento, creatividad, experiencia técnica e incluso bienes y servicios mantenidos en régimen de comunidad con el objetivo de contribuir a su bienestar o incluso al bien común. Actualmente, millones de jóvenes y adolescentes participan activamente en redes sociales colaborativas por internet de forma voluntaria (cediendo, en gran parte gratuitamente, su tiempo, su conocimiento y su experiencia) para promover el bien general; por el mero hecho de compartir su vida con los demás y contribuir al bien de todos. Espacios sociales como Wikipedia y Facebook, cuestionan la naturaleza egoísta del ser humano y ponen de manifiesto la necesidad de sociedad y comunidad del ser humano. Emerge una sociedad en la que el capital social adquirirá en el futuro una importancia y un valor equiparable, de alguna forma, al capital financiero (Rifkim, 2011, 394).

Las redes informáticas han eliminado las barreras del espacio y el tiempo, al eliminar la necesidad de que los participantes de una actividad común coincidan en el mismo lugar. Aparecen nuevos entornos “lugares” que rompen la unidad de tiempo, espacio y actividad. Los más jóvenes viven en las Tics y con ello se abre una brecha profunda entre los incluidos y excluidos de su uso y consumo. Los que “viven en las Tics” crean en ellas “su lugar”. Las Tics crean un nuevo espacio social y de “consumo de contenidos” que configura nuevas inclusiones y exclusiones.

El sistema tecnológico en las Tics ha generado un “nuevo espacio” del que están emergiendo nuevas modalidades de sociedad y de consumo, como las sociedades de la información, la sociedad en red o la economía del conocimiento. La información y el conocimiento fluyen a través del nuevo espacio electrónico, a través de las redes telemáticas. En este espacio electrónico se crean lugares de relación, de identidad y significación; pero a la vez es posible crear falsas identidades. Presentarse con la cara del anonimato, estableciendo falsas relaciones y permitiendo comportamientos asociales o incluso delictivos.

En esta nueva sociedad que emerge, es posible hablar de una sociedad civil en red; entendiéndolo con Wolfe (1989, 1) que la sociedad civil se encuentra en “las familias, comunidades, redes de amistad, conexiones solidarias en los lugares de trabajo, voluntariado, grupos espontáneos y movimientos”. Hasta la misma forma de representación democrática parlamentaria puede cambiar en un momento en que la participación de los ciudadanos puede ser instantánea y directa a través de las redes sociales telemáticas. Una sociedad que emerge, pero en la que la necesidad del cumplimiento de la norma y la formación de la ciudadanía sigue y seguirá en el tiempo siendo absolutamente necesaria.

Hacia una nueva Conciencia Global.

El acceso, disfrute y búsqueda de la naturaleza, a la vez que la concienciación en la lucha contra la contaminación, se está convirtiendo en una forma de vida para una generación de jóvenes comprometidos con unos estilos de vida sostenible y con buena administración de la biosfera; bajo la idea de que el aire que respiramos en todo el planeta es un bien público y debe ser compartido limpio por toda la humanidad.

Esta conciencia incipiente de interconectividad y de nuestra integración en la biosfera, está dando lugar a un nuevo universo simbólico relacionado con la calidad de vida, sobre todo entre la gente más joven de todo el mundo. La conciencia planetaria, biosférica tiene que ver con ser consciente de la relación que mantenemos con nuestros congéneres y de nuestra responsabilidad hacia ellos. A ello contribuyen las redes sociales y contribuirá en el futuro

compartir las energías renovables sobre la tierra en un régimen colaborativo de dominio en común. Estamos ante la llamada “Tercera Revolución Industrial” (Rifkim, 2011). La idea de conciencia planetaria, a pesar de lo novedosa no es nueva. Kant, en relación a la Revolución Francesa, pudo referirse a las reacciones que suscitaba e identificar “el fenómeno” de un espacio público mundial, que por primera vez se ha convertido en realidad en una red de comunicación que abarca a todo el planeta (Habermas, 1998, 643).

Pero, como señala Küng (2002, 121), si solo nos quedamos con una globalización, de la comunicación, de la tecnología y de lo económico; sin tener en cuenta una globalización de la ética, no tendremos ninguna seguridad de que todo ello no revierta en daño para la propia humanidad. La propuesta de Küng (Chicago, 1993) es una “ética mundial a la que pertenecen también los derechos humanos, pero sin olvidar los deberes humanos. Ambas cosas van unidas” (Küng, 2002, 165).

La discrepancia entre el contenido de derechos humanos fundamentados discursivamente, que tienen los derechos clásicos de libertad por un lado y la validez de sus positivaciones jurídicas de los estados por otro, apunta por encima de los estados democráticos y tiene presente una globalización de los derechos (Habermas, 1998, 654), en la cual se inscriben los postulados de Küng.

Estos planteamientos representan un nivel macro, muy importante en cuanto a la universalización de los derechos y deberes humanos; pero nosotros nos movemos aquí, al nivel micro del compromiso subjetivo de los ciudadanos con el respeto y seguimiento de la norma dentro de nuestra sociedad, que influido a nivel macro deberá ser asumido por los ciudadanos de forma personal. Desde esta perspectiva, en nuestras sociedades globales y avanzadas, el problema radical de la ética y la educación moral y cívica radica en indagar e indicar qué supuestos, que normas y que instituciones educativas o políticas harían posible la cooperación voluntaria entre individuos no ligados previa y naturalmente al grupo social por lazos naturales y afectivos. En definitiva, el problema que se plantea es cómo es posible la solidaridad y colaboración entre individuos a los que no podemos suponer previamente unidos por lazos grupales. Como es posible cooperar con individuos, con los que tenemos el deber moral de llevar a cabo un comportamiento prosocial. En definitiva, como es posible en el momento actual, sentar las bases, desde los primeros años, del respeto de la norma y la conducta moral y cívica de la ciudadanía. En un momento en que el ser ciudadano de un Estado y el ser ciudadano del Mundo constituyen un *Continuum* cuyos perfiles, como señala Habermas (1998, 643), al menos empiezan ya a desdibujarse. Necesitamos trabajar a nivel micro. Necesitamos de la educación.

3. Acerca de la Norma Jurídica y la Ética Normativa. El sentido pedagógico de la sanción

En las sociedades democráticas las normas tienen la función de facilitar la convivencia e interacción entre individuos y grupos que pueden tener objetivos diferentes, pero que saben que han de conducirse con normas, de forma que resulte posible una cooperación beneficiosa para todos.

La validez de la norma jurídica se da cuando el Estado garantiza, que se haya establecido en términos de legitimidad. La legitimación de la norma jurídica en el momento actual, suele entenderse desde la consideración de los ciudadanos como autores “del derecho” al que están sometidos como destinatarios.

La función de los ciudadanos es distinta si se entienden como coautores de derecho o como destinatarios del mismo. De estos últimos cabe esperar solamente, que al hacer uso de sus libertades y derechos subjetivos no transgredan los límites establecidos por la ley; de los primeros se espera además, una motivación y una actitud más comprometida. Se espera que hagan un uso activo de sus derechos de comunicación y participación; no solo por propio interés sino también en interés de los demás (Habermas, 2005, 16). Ello nos acerca al valor moral de la solidaridad y nos lleva a pensar nuevamente en la educación, ya que la motivación no puede imponerse legalmente. Sin embargo, como el propio Habermas, (1998, 648) aclara, el principio democrático tiene su raíz propia con independencia del principio moral. Aunque moral y derecho sirvan a la regulación de conflictos personales y tengan como fin proteger la autonomía de todos los participantes y afectados. No cabe subordinar sin más el derecho positivo a la moral.

Con todo, en los derechos subjetivos se desvincula a las personas jurídicas de mandatos morales, a la vez que de otorgar a los autores espacios para el ejercicio legítimo de su libertad de arbitrio. Así, el derecho moderno otorga generalidad al principio de que “esté permitido todo lo que no está prohibido” mientras que en la moral se da, de por sí simetría entre derechos y deberes (Habermas, 1998, 649). Aunque la relación entre derecho y moral sea mucho más compleja; en lo que a nosotros interesa, se centra en como promover en la ciudadanía el cumplimiento y respeto de la norma legal y de la moral.

El comportamiento cívico moral de los ciudadanos hace referencia a las normas, pero no bastan las normas morales, ni las leyes para que se lleven a cabo los aprendizajes que permitan

su seguimiento. Es necesario estimular en la sociedad democrática el aprendizaje social de la responsabilidad, para que se entienda el verdadero sentido de la norma. De forma que los ciudadanos se sientan responsablemente implicados más allá del miedo a la sanción.

En términos antropológicos, la sanción se entiende como la reacción de una comunidad respecto a acontecimientos que afectan o ponen en peligro su integridad (Radcliffe-Brown, 1934); de manera que la sanción funciona, o actúa, para reforzar los valores compartidos de la comunidad. Este autor centra el sentido de la sanción en los sentimientos y los valores sociales compartidos que la hacen posible. Otros autores (Packer, 1968) tienden a subrayar la función disuasoria de las mismas. Todo ello nos llevaría a entender que la sanción es un instrumento adecuado para tratar las conductas asociales, a la vez que permite reforzar el sentimiento de culpa y, por extensión, la moralidad en una sociedad. La sanción así entendida tiene un trasfondo moral, bajo el que subyacen los valores del grupo que se hacen explícitos en el contenido de normas y sanciones.

El sentido correctivo de la sanción pasa por la comprensión de que infringir la norma no es solamente cometer una infracción, sino una evidente falta de solidaridad y sentido social. En este sentido, la libertad y las normas sociales adquieren para la ciudadanía una dimensión diferente, al entender que las limitaciones a su conducta son autogeneradas y consecuencia de la vida en común. De ello se deriva la responsabilidad social que la sanción abarca y es, en este ámbito de la responsabilidad, en el que la sanción adquiere la dimensión pedagógica y no exclusivamente reparatoria de la vulneración de lo establecido, aunque independientemente tenga también una función de reparación del orden. De ahí, el significado de gratificación social del grupo que tiene la sanción como concepto. Sin embargo para ello es necesario que el ciudadano, tras la vulneración del orden establecido, distinga entre la pura acción reparatoria y la acción educadora que la sanción conlleva. En democracia, la sociedad no debe renunciar a la naturaleza educadora de la sanción; a su propia afirmación generando una responsabilidad reemplazada. Es necesario establecer y desarrollar escenarios pedagógicos donde llevar a cabo actuaciones expresas que atiendan al fundamento básico de la sanción. Hay que hacer entender a la ciudadanía que las normas no son simplemente regulaciones legales o morales, sino una traslación de los códigos éticos a la convivencia social.

Numerosas evidencias de investigación nos muestran que lo que a los niños les impide hacer el mal, no es el conocimiento de lo que está mal, sino el sentimiento de desagrado que experimentan si llega a conocerse su comportamiento, al anticipar imaginando (por experiencias anteriores) las consecuencias de sus acciones (Pérez Alonso-Geta, 1997), ya sean la recriminación, el castigo, sentir el vacío o cualquier otra consecuencia desagradable que cause

su conducta. En definitiva, cuando anticipan el sentimiento de desagrado, que experimentarán tras una mala conducta. A nivel micro, el arrepentimiento en sí parece irracional pero, para Rustichini (2008), se trata en realidad de una emoción muy racional, puesto que nos enseña cómo actuar mejor en el futuro. El arrepentimiento es una emoción básica en el desarrollo moral, porque permite pensar en alternativas hipotéticas, lo cual aboca al individuo a imaginar: ¿Qué habría pasado si hubiese tomado una decisión diferente? Así, cuando en el futuro se presente una situación parecida, recordará el sentimiento desagrado que vivió y lo tendrá en cuenta a la hora de actuar. El arrepentimiento es importante porque nos enseña a prever las consecuencias de nuestras acciones y tener más cuidado con nuestras decisiones en el futuro. Nos enseña a saber cómo actuar. Es necesario hacer que los ciudadanos desde la infancia se conmuevan, se sientan mal cuando infringen la norma moral, cuando hacen daño a los demás.

Centrándonos ahora en la Ética Normativa, debemos considerar que dentro de la misma es común establecer una distinción fundamental, en lo que a nosotros ocupa, entre Racionalismo (Kant, Rawls) y “Ética de los Sentimientos” (Hume), sin faltar planteamientos que a modo de bisagra amalgaman elementos racionalistas y sentimentalistas. Esta distinción entre Racionalismo y Sentimentalismo y las derivaciones de ambos, desde nuestra perspectiva educativa, nos plantea la existencia de dos formas de pensar en cuestiones normativas que apelan, en definitiva, a dos formas diferentes de categorizar las teorías éticas normativas en relación al respeto a la norma y su tratamiento educativo: *autonomía* y *responsabilidad* consigo mismo como variable fundamental para el seguimiento de la norma (Piaget) o, contrariamente, *la relación, conexión* y *responsabilidad* hacia los demás como determinante para el seguimiento de la misma (Gilligan, Noddings).

Desde el paradigma del racionalismo kantiano la educación moral, tanto en la labor iniciada por Piaget como en las últimas investigaciones de Kohlberg, se dirige a potenciar en el sujeto una *moral de autonomía*. Se trata, en suma, de que el sujeto construya un criterio moral autónomo que le mueva “a la acción” y culmine en una conducta “moral” informada por criterios propios e independientes de toda presión externa (Kohlberg, 1976). Esta construcción del criterio moral y la subsiguiente necesidad de actuación “ideal” sólo es posible dentro del marco de la interacción con los demás.

El racionalismo representa un planteamiento ético, centrado fundamentalmente en la idea de autonomía, de justicia y de derechos frente a terceros, que ha permitido desarrollar nuevas perspectivas normativas. En el campo educativo que a nosotros interesa, la corriente cognitiva evolutiva de Piaget y Kohlberg explican el desarrollo de la moral de autonomía y consecuente el paso del comportamiento heterónomo al autónomo.

La libertad y autonomía hunden sus raíces en la misma naturaleza del ser humano, como señala el profesor Rodríguez Neira (2001, 180). “En la racionalidad axiológica, en la racionalidad moral y práctica, existe una exigencia directamente vinculada a la emancipación y a la capacidad de elegir entre diferentes alternativas. Están estas formas más allá de la determinación biológica, de la determinación física, de la determinación social y política, de la determinación científica. La razón práctica es aquel tipo de racionalización mediante la que los sujetos humanos se ponen activamente a sí mismos como seres dotados de libertad”. Hasta aquí, “todo” un principio de acuerdo unánimemente aceptado en educación, desde hace tiempo por todos y un concepto clave en la mitología del desarrollo moral. Sin embargo, en torno a la autonomía se han creado unas expectativas que desde nuestra perspectiva, van más allá de lo que un análisis crítico permite sustentar. En primer lugar, se ha ido consolidando en la época moderna la convicción de que el individuo es en sí soberano, autónomo respecto a sus creencias (lo mental), como lo es respecto a sus decisiones y acciones (lo conductual), y que cuanto mayor autonomía tengan los individuos mejor es para la sociedad en su conjunto. Sin embargo, la verdadera autonomía de pensamiento es desde luego limitada e implica ser un pensador crítico, capaz de modificar sus ideas con opiniones fundadas que pueden ir más allá de lo políticamente correcto y son capaces de construir conocimiento (Pérez Alonso-Geta, 2013).

De igual forma, sabemos que es limitada nuestra capacidad de actuar autónomamente, ya que nuestra autonomía como nuestra libertad siempre es “situada”, “contextualizada”. El ejercicio de la autonomía no se garantiza, sin más, en las sociedades democráticas; ya que instituciones democráticamente consolidadas pueden ser perfectamente compatibles con el ejercicio del poder y control sobre los demás por parte de oligarquías establecidas. Personas que dentro de estas estructuras utilizan mecanismos de control sobre el grupo, mediante la gestión del miedo o la amenaza velada, o incluso más sutiles como la evitación, el ostracismo; o en sentido opuesto, mediante el reparto de favores y prebendas. Es decir, el uso de todo tipo de recursos para salvaguardar su poder; ya que, si bien la sanción es importante para inculcar el “control social” del grupo, puede no ser suficiente para conseguir la obediencia. Por ello, se ponen en marcha todo tipo de estrategias para asegurar la respuesta obediente. En estos casos, los individuos por la misma situación suelen no desafiar o discutir al poder establecido haciendo dejación de su autonomía y libertad, máxime cuando se utiliza la manipulación para presentar las acciones de poder como comportamientos adecuados o incluso éticos. En estos casos, asumir de forma más o menos consciente que el control procede de fuentes externas refuerza la situación y en el mejor de los casos se mira hacia otro lado para encontrar justificación. Sin embargo, hay que tener en cuenta que sólo cuando se sustituye el poder externo por conductas verdaderamente autónomas se puede actuar autónomamente con libertad y responsabilidad. De

hecho, desde la caída del “absolutismo”, sabemos que la voluntad de una persona no puede ser nunca fuente de obligación moral para otra. La “autonomía” individual, no está asegurada *per se*, desde nuestra posibilidad y capacidad de ser autónomos, ni por el hecho de participar en instituciones democráticas.

Así mismo, como veremos a continuación, a un nivel más micro subjetivo, tampoco está asegurado el desarrollo de la autonomía. El paso, sin más, de la heteronomía a la autonomía en los individuos durante el desarrollo cognitivo evolutivo mediante la interacción social.

En la teoría de Piaget, los niños desarrollan la autonomía y el aprendizaje moral mediante el juego en la interacción con iguales. El ritual lúdico se convierte en símbolo cuando el niño tiene conciencia de la ficción, es decir, cuando “hace como si” comiera o montara a caballo sobre una escoba. Una forma más elaborada de juego simbólico puede observarse en los niños cuando en el juego construyen escenas enteras, por ejemplo, en el juego con muñecas, médicos, etc. Con el juego simbólico configuran un escenario imaginario con “formas de conducta” que los niños conjugan con su comportamiento y actúan como verdaderos elementos de control en la configuración de su incipiente desarrollo cívico moral.

Con el juego de reglas los niños cambian de perspectiva, lo que les interesa no es como en el juego simbólico hacer “como hacen los mayores” sino vencer a los compañeros haciendo lo mismo que ellos, aquí surge el respeto a la norma por la necesidad de no hacer trampas para no quedarse fuera. Estamos en la relación de cooperación que hace posible el desarrollo de la autonomía, base del comportamiento cívico-moral.

En definitiva, se asume la “moral” de “esa sociedad de iguales” y con ello se convierte en miembro de ella. La magnitud de estos procesos de participación trasciende el alcance de la experiencia inmediata del niño; lo que tiene gran transcendencia en la formación del “yo” social. El niño va ampliando su círculo de referencias sociales al tiempo que crece en capacidad de considerar y controlar su conducta con la perspectiva propia de cada actividad. Este proceso cumple un papel de primer orden en el desarrollo del sentido moral.

Los espacios, los gestos, las formas, son lenguajes metafóricos, símbolos de un sistema normativo. Partiendo de la observación de ordinarias experiencias de juego llegamos a regularidades “universales” infantiles, a pesar de las variantes que en las normas de juego se van introduciendo por los niños con el tiempo, el lugar, el grupo, e incluso de un día a otro. Una vez establecida la norma y las circunstancias reguladoras de la misma por toda una “jurisprudencia”, todos deben someterse a las normas del juego si quieren formar parte del mismo. Lo esencial es que estas normas o reglas imponen “el respeto” a la voluntad individual de cada niño. El juego

entre iguales permite en los niños sentar las bases, desde los primeros años, de la necesaria conducta moral y cívica. En el juego se sigue la norma porque lo fundamental es el placer de jugar sin otra finalidad. Por eso, para los niños el juego es la actividad más importante en su vida y jugando aprenden el respeto a la norma de forma natural.

Sin embargo, con el avance de la cultura urbana vivimos en grandes ciudades, donde los menores tienen pocos hermanos, no conocen a sus vecinos, y sus primos, abuelos, etc., generalmente viven lejos (Pérez Alonso-Geta, 2012); donde a sus amigos, que suelen ser los del colegio, sólo los ven en horario escolar. En general, no disponen de espacios libres de juego, ni de otros niños con quien jugar. Pasan mucho tiempo en las casas, porque las calles han expulsado a los niños por los peligros que les acechan y porque ellos prefieren estar donde están sus instrumentos tecnológicos. Permanecen en sus casas entretenidos con la TV y otras pantallas, donde poco se les enseña de *conducta prosocial*.

No desarrollan, en términos generales, mediante la interacción social en el juego, competencias sociales y emocionales básicas, como aprender a dilatar la gratificación o a superar la frustración sin derivarla en agresividad. Tienen mayor dificultad para desarrollar valores y actitudes compartidas, y no se sienten responsables de alcanzar objetivos comunes. Por las pocas oportunidades que tienen de aprender a trascender sus intereses particulares, no aprenden a generar lazos y sentimientos de cooperación y pertenencia a una comunidad de iguales. Niños que en su familia difícilmente se encuentran con límites, prescriben consumo y están acostumbrados a tomar decisiones “autónomas” que sus padres toleran, a veces, por evitar el conflicto. De hecho, en nuestro país hoy, el estilo de socialización parental mayoritario es el “negligente” (Pérez Alonso-Geta, 2012). En estas condiciones, el “egocentrismo” tiende a configurar su socialización desde el inicio (Pérez Alonso-Geta, 1996, 2008, 2010).

En este orden de cosas es posible entender que el desarrollo de la moral de autonomía (Piaget) en el momento actual no esté asegurado. De hecho el trabajo de campo llevado a cabo sobre la cultura de la norma (Pérez Alonso-Geta, 1997) mostraba ya, que el paso de la heteronomía a la autonomía no aparece sin más, en la interacción entre iguales. Los datos muestran que existen grupos de escolares (12-14 años) que no les importa transgredir la norma, pero eso sí, siempre que no se enteren y les “pillen”.

Es preciso educar en el respeto a la norma a las nuevas generaciones, porque la comprensión de esta realidad que en épocas anteriores se llevaba a cabo cuando los contextos de socialización, familia, escuela, grupo de iguales, formaban un todo integrado, cuando muchos de los aprendizajes en competencias sociales y emocionales básicas y el mismo respeto a la

norma, la empatía, etc., se aprendían de forma natural en la familia y en el grupo de iguales, a través del juego (Pérez Alonso-Geta, 2005), ahora no está asegurada.

Por eso, la autonomía moral y la conducta prosocial debe cultivarse en la escuela, entendiendo que el desarrollo de la autonomía debe ser indisociable del sentimiento de pertenencia a una comunidad, junto a los valores prosociales, sin lo cual, no hay autonomía moral posible. Sin esto, tal posibilidad tiende a convertirse en mito que asimila autonomía con egocentrismo. Es necesario fomentar la interacción social, porque sabemos que sus beneficios para el desarrollo cívico y moral, van más allá del mero contenido de la misma. Sin embargo, la mera interacción no garantiza sin más la autonomía moral y aquí reside parte del mito.

Pero de lo que se trata, en nuestra sociedad actual, es que los niños como futuros ciudadanos desarrollen un comportamiento cívico-moral adecuado. Es decir libre, autónomo y responsable; participativo, justo y colaborador; con confianza interpersonal; respetuoso con los demás y defensor de los propios derechos ante cualquier arbitrariedad. Se trata de educar a la ciudadanía, en sentido amplio, en las tres dimensiones básicas, social, moral y política (Pérez Alonso Geta, 2013). Se trata, en definitiva, de formar ciudadanos capaces de sentir y actuar moralmente.

4. Respeto a la norma y desarrollo cívico moral de la ciudadanía.

Educar y ser educado son procesos y resultados derivados de dos características esenciales, la indeterminación e inmadurez de la naturaleza humana, aunque varíen los contenidos de un grupo cultural a otro. No puede haber un fin universal de la educación; cada sociedad tiene sus propios fines que, incluso de manera no explícita, ejercita de acuerdo con los objetivos sociales. En las sociedades a pequeña escala los fines son más unitarios. En las sociedades más avanzadas existe una mayor imprecisión y variabilidad de los fines como resultado de la mayor complejidad a la hora de determinar los objetivos de la conducta social, no siempre compartidos por todos, y de las tensiones sociales inherentes a la lucha de intereses entre grupos sociales, posiciones ideológicas, etc.

Pero si hemos de atender a los anteriores supuestos a la educación del respeto a la norma en la formación de la ciudadanía, debemos plantearnos desmitificar algunos mitos que se han desarrollado en nuestro país, en relación a la misma. Uno de estos mitos se ha generado a partir de formulaciones como “en la escuela el fin es la adquisición de conocimientos; debe primar la *instrucción* de contenidos apoyados en el saber científico”. Todo lo que tiene que ver con creencias, valores, principios etc., es competencia de la familia, que es a quién corresponde,

en sentido estricto, el deber de educar. Esta diferenciación entre educación e instrucción ha sido algo recurrente en la historia de las prácticas educativas, pero sabemos que la fractura se hace mayor en el momento actual, a medida que se incrementa el papel que la ciencia y los conocimientos tienen en la vida social y la necesidad que las sociedades democráticas tienen de formar a sus ciudadanos en los derechos y responsabilidades.

Se trata de una formación de la ciudadanía técnica, pedagógica, apoyada en saberes científicos y no tácitos. Por lo que no es posible restringir la Formación de la Ciudadanía al ámbito familiar, aunque en la familia se enseñen valores. Sabemos también el papel que juega el contexto familiar a la hora de explicar las diferencias de educación de los menores, por lo que no es posible que la formación de la ciudadanía sea función exclusiva de las familias.

Otro de los mitos establecidos, pero desde la vertiente opuesta, es que el fin de la Educación para la Ciudadanía, en tanto que educación del civismo, se enmarca dentro de lo político y debe ser impulsar un cambio en la mentalidad social ciudadana para avanzar en el progreso y suministrar a las nuevas generaciones instrumentos para entender y transformar en línea con el poder establecido, la realidad social. En definitiva, se consolida el mito para algunos de que la Educación para la Ciudadanía debe servir para avanzar socialmente en un determinado camino y no mantenernos en el pasado, “lastrados por las fuerzas poderosas que imponen y reproducen el orden social establecido” en los distintos ámbitos de la existencia humana. Desde esta perspectiva, la educación para la ciudadanía debe impulsar la transmisión de una nueva mentalidad, como si se tratara de una especie de promotores del dogma de lo políticamente correcto, que se opone a cualquier pensamiento diferente, cuando detecta en él la más mínima desviación. Sintetizando, la educación en el momento actual no puede ser sólo instrucción, como tampoco puede ser de ninguna forma un instrumento ideológico al servicio de los intereses de nadie.

Necesitamos entender y atender al entorno y tejer una moral colectiva, basada en la práctica de virtudes públicas. Una primera referencia para entender el entorno en las sociedades democráticas es el *continuum* de los niveles Micro-Macro y Objetivo-Subjetivo (Ritzer, 1993, 455), ya que la realidad social, no puede explicarse en estas sociedades sin los fenómenos sociales “materiales” del nivel macro-objetivo (como son, la sociedad, las instituciones, la tecnología, etc.); y del nivel macro-subjetivo “no materiales” (como son las normas, los valores, etc.). En los niveles micro, el nivel micro-objetivo implica pequeñas realidades objetivas, tales como las pautas de acción (como pueden ser las educativas) o la interacción social. Mientras, en el nivel micro-subjetivo tenemos, por ejemplo, los procesos mentales, mediante los cuales las personas construyen la realidad social. Cada uno de estos niveles, es importante para analizar el comportamiento de los individuos en el terreno moral; pero, con todo, lo más importante es la

relación que entre los mismos se establece. Esta “imagen” del mundo social, estructurada en cuatro niveles principales de análisis, es sumamente importante, a nuestro juicio, para interpretar la ética y la moral en un grupo humano. Precisamente, es a nivel micro donde se resuelve el paso del pensamiento a la acción cívica y moral.

En base a los anteriores supuestos, entendemos que la formación de la ciudadanía se ha de sustentar en tres dimensiones básicas: La *dimensión moral*, que potencia la idea del ciudadano como realidad autónoma y soberana que ejercita sus libertades individuales a la vez que se siente responsable de su comportamiento moral. La *dimensión social* que conlleva la descentralización en la toma de decisiones y la puesta en práctica de las decisiones colectivas, desde el ejercicio del derecho a participar en la vida social, entendiendo que los ciudadanos no sólo deben formular demandas, sino que también son capaces de producir respuestas, desde el ejercicio de la corresponsabilidad y solidaridad con los demás, y la *dimensión política* que se concreta en el derecho de los individuos a participar y tomar decisiones en los asuntos políticos que les afectan. (Pérez Alonso-Geta, 2013). Estas dimensiones básicas que apuntalan la sociedad democrática tienen como substrato, a nuestro entender, la responsabilidad y la solidaridad, que no pueden exigirse por vía de normativa legal.

En su *dimensión moral*, la formación de la ciudadanía ha de ocuparse de desarrollar la autonomía y libertad de los individuos junto a la responsabilidad de su comportamiento Moral. Pero nada nos asegura que la libertad humana tenga un valor positivo. El estado de cosas por el que se opta, por el hecho de ser propio no garantiza que sea mejor. La libertad es verdaderamente un valor, entitativamente deseable y objeto del mayor aprecio. Pero libertad ¿para qué?, ¿para manipular o explotar a los demás?. No tiene sentido hacer de la libertad personal un valor o un *mito* si permanece alejada del bien, si no se enmarca dentro de la ética y la moral. La mayoría de edad ciudadana no significa estar libre de ataduras, o no tener que obedecer, a condición, no obstante, de que el principio político al que se obedece sea el mismo, conforme a la razón universal (Kant). Hay, por ejemplo, que pagar los impuestos pero, a la vez, poder criticar cuanto se deba al régimen tributario.

El ser humano es el ser que cavila, se distancia en el tiempo, entretiene, reflexiona y vacila. Es una “detención” del tiempo de respuesta, en la que se amplía la variedad del horizonte, el conocimiento de la realidad. Se trata de renunciar a las soluciones instintivas, que dejan de ser para el ser humano los caminos mejores, para entrar en la vacilación, que cabe aprovechar para dar una respuesta mejor. Por eso, la condición humana contiene un reto de ganancia, de vida prorrogada, mientras la urgencia general de la supervivencia queda aplazada. Esa dilación en la que por la *reflexión* se suspende la urgencia, introduce el conocimiento de las opciones posibles y la determinación de elección de una de ellas, es decir, el comportamiento

más específicamente humano: *La libertad*. El ser humano puede ser libre, porque no le basta actuar; actúa conociendo, posee la capacidad de “valorar”. Actúa, elige y prefiere *porque a esa elección le atribuye una “cualidad” porque valora*. El conocimiento y sentido de la cualidad son rasgos exclusivamente humanos que hacen posibles la *libertad*, la *ética* y la *moral*.

Por ello, dice Aranguren (1958), que el hombre tiene que considerar la realidad antes de ejecutar una acción. En el animal, el ajuste directo entre el estímulo y la respuesta le viene dado. En el ser humano, por el contrario, el ajuste es indirecto, es él quien tiene que hacerlo. Es decir, tiene que “*iustum facere*”, tiene que justificar sus actos. La justificación es, pues, la estructura interna del acto humano, y las acciones necesitan “ajustarse”, tener justificación para ser verdaderamente humanas. Por eso la capacidad de elección humana no puede ser un cauce para la actuación arbitraria, sino que ha de enmarcarse en el ámbito de una *responsabilidad* que debe asumir el ser humano, por ser el ente más libre y menos sujeto a los instintos genéticamente transmitidos. La posibilidad de libertad comporta, como contrapartida, la exigencia de *responsabilidad*. De hecho, la diferencia entre la acción humana y el mero movimiento vital es, precisamente, que a la acción cabe atribuirle “responsabilidad”.

Ello nos lleva a considerar de nuevo que el ser humano es un ser ético por su naturaleza biológica. Su gran capacidad intelectual determina no sólo la capacidad de escoger entre vías de acción alternativas, sino que además le aporta otras dos condiciones necesarias y, en conjunto, suficientes para que se de tal comportamiento, la capacidad de anticipar las consecuencias de las propias acciones y la capacidad de hacer juicios de valor (Ayala, 1983). Así, el sentido ético y moral es un atributo universal de la naturaleza humana que tiene una base biológica; pero los códigos morales no son producto de su naturaleza biológica, sino de la cultura, aunque los códigos morales de una sociedad deben ser coherentes con las posibilidades biológicas de la especie.

La ética se nutre del fundamento mismo del ser humano, su autonomía, su libre albedrío. El comportamiento moral hace referencia a las normas, que son el cemento de la sociedad. Pero no bastan las normas, ni las regulaciones estrictas, para instruir los aprendizajes cívicos que lleven a su cumplimiento en base a la responsabilidad moral; es necesario estimular el aprendizaje social de la responsabilidad, para que la defensa del orden público no tenga que concentrar la regulación y el aprendizaje de la norma en la sanción. Hay que conseguir que se entienda el sentido de la norma, de forma que los ciudadanos se sientan implicados y lleven a cabo acciones responsables más allá del miedo a la sanción.

El ciudadano, en cuanto ser racional, debe considerarse un legislador capaz de juzgarse a sí mismo y de juzgar sus actos con sentido universal. Este carácter de ser racional y moral es

su valor original, y sólo la conciencia moral, con sentido de universalidad, garantiza al ser humano su dignidad. La decisión moral es un acto individual pero, como en muchos actos individuales, la colectividad tiene una influencia decisiva. Si en los contextos en que se desarrolla el individuo se sigue una orientación que potencia los valores ciudadanos éticos y morales, es más fácil que continúe más tarde este camino sólo; pero, al principio debe ser educado en valores, debe ser educado en la acción moral. Sobre esta base, la vida en la sociedad civil sólo es posible desde una cierta convencionalidad moral, fundamentada en la *propia condición humana, socialmente asumible y necesariamente educable*. Atendiendo a esa condición, la formación de la ciudadanía ha de potenciar, como primer paso una moral de *autonomía* de contenido universal que permita a los ciudadanos, lejos de toda mitificación, el ejercicio libre y responsable de sus derechos y libertades.

La capacidad de elección humana no puede ser un cauce para la actuación arbitraria, sino que ha de enmarcarse en el ámbito de la *responsabilidad*. El ciudadano, en cuanto ser racional, debe considerarse un legislador capaz de juzgarse a sí mismo y de juzgar sus actos con sentido universal. Desde esta perspectiva es necesario educar a los más jóvenes, para que hagan suyos los principios de justicia y solidaridad. Una justicia universal, entendida sobre la base de razonamientos neutrales, pero no ajena a otros contextos de razonamiento (Rawls, 1995, 36 y ss.). Educar en valores de justicia, solidaridad y responsabilidad, sabiendo que no basta el proceso cognitivo para lograr que los contenidos morales se transformen en conciencia.

Este aprendizaje de la solidaridad, la moral y la justicia universalista, nos lleva a la *dimensión social* de la formación de la ciudadanía. Ya que éstas, han de estar insertadas profundamente en el ethos social de los jóvenes, si queremos que participen en la vida social desde el ejercicio de la corresponsabilidad y solidaridad con los demás. La dimensión ética y moral del ciudadano ha de educarse, porque la naturaleza humana hace posible el comportamiento moral, pero no lo garantiza, y el ejercicio de la ciudadanía necesita la acción ética y moral.

El proceso de socialización forma parte indisociable del proceso de personalización por el que devenimos autónomos. La autonomía ha de ser combinada con el ejercicio de la ciudadanía en su *dimensión social*, ya que a la libertad y autonomía características de nuestra especie se une también la *sociabilidad*, la necesidad social de formar grupos para la ayuda mutua, de cooperar para superar los obstáculos o alcanzar objetivos comunes con grupos de individuos con los cuales tenemos el deber moral de cooperar; lo que no se garantiza, sin más, desde la sola autonomía y racionalidad.

En su dimensión política, la formación de la ciudadanía ha de ocuparse de desarrollar la participación y la confianza interpersonal. Para ello, han de darse las condiciones que faciliten su participación en la política, a través de la implicación en las instituciones democráticas, el desarrollo de las libertades y habilidades comunicativas y participativas, que motiven a los jóvenes a participar en el debate público de los temas que afectan al conjunto de la sociedad (Habermas, 1998, 61), y el cultivo de los sentimientos de *confianza interpersonal* que se extienda, incluso a las organizaciones y los partidos de signo político opuesto. La confianza interpersonal es un requisito previo para una participación política efectiva en cualquier gran democracia. (Pérez Alonso-Geta, 2013). El odio al extraño no es producto de la evolución biológica, sino el resultado de una socialización que construye imágenes hostiles de miedo y desconfianza hacia el “otro”. Por ello, se debe apuntalar la confianza interpersonal en los demás, apoyada en la convicción fundada de que los demás actuaran responsablemente y cumplirán las normas; como también desarrollando hacia ellos creencias y actitudes empáticas que impidan el desarrollo de la imagen del otro como enemigo.

4.1. La Formación en el respeto a la norma: Una propuesta a nivel micro.

Nuestra propuesta a un nivel micro se dirige a formar a los ciudadanos en dos competencias básicas, la responsabilidad y la solidaridad, y precisa a nivel procedimental el enfoque propio del aprendizaje colaborativo.

El Consejo de Europa, en su recomendación 12(2002), manifestaba ya la necesidad de desarrollar la educación para la ciudadanía democrática basada en los derechos y las responsabilidades de los ciudadanos, así como la participación de los jóvenes en la sociedad civil. Como también el papel que la Educación debe jugar para promover la participación activa de todas las personas en la vida política, cívica, social y cultural de su comunidad. La idea clave es la responsabilidad.

Educar en la responsabilidad: Ética de la justicia frente a Ética del cuidado.

La ética de la justicia y respeto de los derechos tiene un contenido universalizante de imparcialidad, igualdad y de actuación desde principios propios y no desde la presión externa, que es particularmente necesario en las relaciones entre desconocidos, propias de sociedades democráticas. Se caracteriza por la autonomía y el desinterés en relación a las consecuencias de la acción. La educación moral Kantiana se dirige a desarrollar la capacidad de entender el *imperativo categórico* y potenciar la voluntad; pero tal como nosotros lo entendemos, debe dirigirse a desarrollar la responsabilidad de actuar de acuerdo con el mismo. La responsabilidad en este sentido, sería consigo mismo y con el compromiso y voluntad de respetar el dictamen de

la propia racionalidad. De actuar en consecuencia. Exige la responsabilidad hacia sí mismo y esfuerzo para conseguirlo, a través de la disciplina y el entrenamiento. El ser humano, en cuanto racional, puede reconocer la ley moral y ésta capacidad le posibilita desarrollar una voluntad, en la cual el requerimiento moral es soberano. La educación de la responsabilidad hacia sí mismo motivara a actuar conforme al requerimiento moral. Una responsabilidad que genera confianza en los demás, pues no podemos olvidar que la confianza en los demás se apoya en que tenemos razones para creer que cumplirán las responsabilidades de la acción delimitada por la norma. Todo ello, teniendo en cuenta que el desarrollo moral como señala Kant (1983) se centra en la necesidad de alcanzar los dos fines humanos obligatorios, la propia perfección y la felicidad de los otros.

Por su parte, la ética del cuidado de Carol Gilligan (1982, 350), sobre la base de los estudios por ella realizados, concede explícitamente gran importancia a la *responsabilidad*. Frente a las aportaciones de Piaget y Kolberg, subraya que la ética del cuidado y la responsabilidad es una interpretación más contextualizada de la moralidad, enraizada en la responsabilidad concreta de los individuos, mediante un proceso que conlleva la responsabilidad, primero hacia los otros, después hacia las propias necesidades e intereses y finalmente una responsabilidad universal para ejercer el cuidado y evitar el daño de los demás con carácter general. Esta autora contrapone la Ética de la justicia que asociará con el prototipo masculino a la Ética del cuidado y la responsabilidad que corresponde al mundo femenino. La responsabilidad estaría aquí vertida hacia los demás por su vulnerabilidad.

Han surgido, además, otras propuestas que tratan de elaborar una moral que armonice Justicia y cuidado con elementos comprensivos de ambas (Dillón, 1992; Naval y Pérez Díez del Corral, 2013). Nosotros, en la misma línea pensamos que aun con las dificultades que ello conlleva, es posible implementar propuestas educativas que potencien la autonomía en base a la responsabilidad consigo mismo, pero también potenciando la responsabilidad hacia los otros; ya que es importante tomar decisiones autónomas, pero no hacerlo sin tener en cuenta a los demás. No debemos olvidar que a la *autonomía*, base de la conducta moral, debe sumarse la necesidad social de cooperar con el grupo para la ayuda mutua.

Educación en la solidaridad.

Educación en la solidaridad, lo entendemos aquí como educación en la cooperación, la colaboración y participación; que no son sino manifestación de la natural sociabilidad del ser humano. Pero no tanto, aunque también, con el “otro” lejano con el que puntualmente puedo sentirme solidario, pero con el que no comparto lazos ni metas, sino sobre todo con los próximos. En el trabajo de campo con niños de 7-14 años es fácil comprobar como son capaces

de sentir empatía y vaciar su hucha por niños que están sufriendo una catástrofe, pero son incapaces de cooperar y colaborar con quien comparte el pupitre si no le consideran de su grupo (Pérez Alonso-Geta, 1995).

A los ciudadanos del estado, solo cabe suponerseles una cierta disponibilidad para responder solidariamente hacia sus conciudadanos, pero la motivación hacia la solidaridad, que no puede imponerse legalmente, va más allá y necesita de la educación.

Cooperar sabiéndose y sintiéndose miembro de una comunidad. Necesitamos promover la cooperación, generando mediante la educación creencias y actitudes adecuadas. Enseñando a establecer lazos y competencias emocionales; y promoviendo el autointerés, centrado en la cooperación, a largo plazo. *Participar* con los demás, compartiendo objetivos y actividades que busquen el bien común, aun cuando no se compartan credo y opiniones. *Cooperar* y ser solidarios con los que tenemos el deber moral de colaborar; extensible incluso, a los que pertenecen a grupos o partidos ideológicamente de signo opuesto.

Aprendizaje colaborativo.

Centrándonos en un nivel procedimental, la formación de la ciudadanía precisa de un enfoque de aprendizaje colaborativo que ha de hacer hincapié en la consideración de que el aprendizaje tiene una vertiente social. Aprendemos mucho por participación, dentro de una experiencia profundamente social, ya que incluso en los momentos de reflexión, de aprendizaje individual, en los que las personas asimilan y hacen suyo el conocimiento, los contenidos de nuestros pensamientos están conectados con experiencias previas, generalmente compartidas.

La proliferación de redes sociales y las formas colaborativas de participación están rompiendo muros y barreras y llevando a la educación, como señala Rifkim (2011), más allá de las aulas hacia un espacio de aprendizaje global, cooperativo y colaborativo, en tiempo real sustentadas por la capacidad interactiva de comunicación, a través de las tecnologías que proporcionan, por ejemplo Yahoo o Skype. Se trata de avanzar, como demanda la nueva realidad, en la implicación de los alumnos y alumnas en comunidades de aprendizaje colaborativo, tanto en el espacio virtual como real.

Este tipo de experiencias de aprendizaje colaborativo, ya sea a nivel escolar o en el ciberespacio, desarrollan el sentimiento empático de los individuos y permiten avanzar en la formación de la ciudadanía en su dimensión moral, social y política.

Consideraciones finales

La educación debe contribuir al desarrollo cívico y moral y al respeto y seguimiento de la norma. Debe atender a la necesidad de cumplir las normas y relacionarse con los demás, desde la responsabilidad y solidaridad. Debe atender a la necesidad de dar sentido y de construir explicaciones sobre lo que sucede en su entorno social. Muchas de estas necesidades, están mejor atendidas en las sociedades a pequeña escala que en nuestra sociedad. El avance de la cultura urbana ha producido cambios profundos en los contextos donde los niños se socializan y educan, y con ello se ha perdido, en parte, la posibilidad de interaccionar entre iguales y el desarrollo de competencias morales básicas y de la autonomía moral. De igual forma, la atención prioritaria en la escuela a la transmisión del conocimiento y el predominio, en general, de los aspectos cognoscitivos, ha llevado a prestar una menor atención a los aspectos con mayor carga afectiva acerca de las cosas que se tienen que aprender en el terreno moral.

En las sociedades a pequeña escala, contra quienes transgreden la norma las sanciones son muy efectivas y conllevan, en todo caso, la marginación social, una de las sanciones más duras que puede imponerse a un individuo en una sociedad en que los vínculos personales entre los individuos son muy fuertes.

En las sociedades más complejas, como la nuestra, con una insularidad de vida e individualización creciente, con una moral de corte más racionalista y autónomo, la presión del grupo social y la transgresión de la norma moral no es tan fuerte y las emociones que conlleva no tienen la misma significación. Sin embargo se da por supuesto, que la moral de autonomía que permite y propicia el desarrollo moral ha de aparecer, sin más, en la interacción que se da por supuesta desde edades tempranas entre ciudadanos iguales y libres. Lo que no está asegurado en el momento actual.

Por eso, es preciso contando con los supuestos y fundamentos de nuestra cultura, sentar las bases de un desarrollo educativo cívico y moral para que los ciudadanos, además de comprometerse con los valores y principios morales, actúen cívica y moralmente. Se trata de crear la atmósfera moral adecuada que les ayude a verse a sí mismos como sujetos activos, responsables y solidarios. Como también, de propiciar que la transgresión moral conmueva al individuo; ayudándole a generar mediante la experiencia, los sentimientos de empatía, de culpa y arrepentimiento, que le ayuden a desarrollar una imaginación moral con suficiente contenido, como para poder anticipar las consecuencias y sanciones que la transgresión de la norma moral conlleva. Solo así es posible conseguir que pensamiento y acción moral sigan la misma línea. Se

trata, en definitiva, de formar ciudadanos capaces de sentir y actuar moralmente. De participar activamente en la sociedad civil, desde la responsabilidad y solidaridad.

Bibliografía

Aranguren, J. L. (1958). *Ética*. Madrid: Revista de Occidente.

Ayala, F. J. (1983). *Origen y evolución del hombre*. Madrid: Alianza.

Böckenförde, E.W. (1991). "*Estado, Sociedad y libertad: Estudios en Teoría Política y Derecho Constitucional*". Nueva York: Berg.

Colom, A. y Rincón, J. (2006). *Educación, República y Nueva Ciudadanía*. Valencia: Tirant lo Blanch, p. 9.

Cohen, D. (2013). *Homo Economicus*. Barcelona. Ariel.

Cortina, A. (1994). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.

Dillón, R. (1992). "Respect and Care: Toward Moral Integration", *Canadian Journal of Philosophy*, 22:1, pp. 105-132.

Eibl-Eibesfeldt, I. (1999). "Cuatro Lecciones Magistrales sobre Etología Humana y Agresividad "(Four Lessons on Human Ethology and Agression). *Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Fullat, O. (1989). "Teología de la Educación", en AA.VV. *Filosofía de la Educación hoy*. Madrid: Dikynson.

Guilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.

Habermas, J. (2005). *Entre razón y Religión*. Mexico. FCE.

Hobbes, T. (1993). *El ciudadano*. Traducción Joaquín Rodríguez Feo. Madrid: Debate.

Hume, D. (1968). *A Treatise on Human Nature*, ed. L.A. Selby-Bigge, Clarendon Press, Oxford.

Ibáñez Martín, J.A. (1969). "El sentido crítico objetivo de la educación contemporánea". *Revista de Filosofía*, 28: 108/11 (Enero-Diciembre).

Kant, I. (1983). *Pedagogía*, trad. Luzuriaga y Pascal, Akal, Madrid.

Kohlberg, L. (1976). "Moral stages and moralization: the cognitives-developmental approach", en T. Likona (Ed.). *Moral development and behaviour: Theory research and social issues*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Küng, H. (2002). *¿Por qué una ética mundial?*. Barcelona. Herder.

- Montoya, J. (1996). "Individualismo liberal y moral social", en Núñez Ladevéze, L., Ed.; *Ética Pública y Moral Social*. Madrid: NOESIS.
- Montoya, J. y Conill, J. (1985). *Aristóteles: sabiduría y felicidad*. Madrid: Cincel.
- Naval, C. (1995). *Educación de ciudadanos, la polémica liberal-comunitarista en educación*. Navarra: Eunsa.
- Naval, C. y Pérez Díez del Corral, M. (2013). "El respeto en el contexto de la relación Educativa" en Ibáñez Martín, J.A. (coord.), *Educación, libertad y cuidado*, ed. Dykinson. Madrid.
- Negro, D. (1994) "El problema de la virtud pública", *Torre de los Lujanes*, 28, pp. 135-146
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education* (Berkeley, University of California Press).
- Packer, H.L. (1968.). *The limits of criminal sanction*. Stanford: Standford University Press.
- Pérez Alonso-Geta, P.M. (1995). *Estudio sobre los niños españoles*. ICIE-FEJU, Valencia, Universidad de Valencia.
- ____ (1997). *La cultura de la norma en la mente y conducta infantil (8-14 años)*. Valencia: ICIE-SM.
- ____ (2005). "La socialización de la Infancia en la Sociedad de la Información". *Galega Do Ensino*, Nº 47, pp. 1019-1040.
- ____ (2008). "Los espacios del juego y el desarrollo cívico en la infancia", en AA.VV. *Crecer Jugando*. Madrid: Organización Juvenil Española, p.p. 27-56.
- ____. Dir. (2010). *Infancia y familias*. Valencia: PUV, pp.11-153.
- ____(2012)." La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años " *Psicotema*. Vol. 24. nº3. pp 371-376.
- ____(2013). El desarrollo cívico y moral de la ciudadanía: mitos y retos educativos. Grupo SI(e)TE. Educación. *Crítica y desmitificación de la educación actual*. Barcelona: Octaedro. Universidad.
- Pérez Alonso-Geta, P.M. y otros (1996). *Valores y Pautas de Crianza Familiar (El niño de 0-6 años)*.Madrid: SM, pp. 113-153.
- Piaget, J. (1930). "Los procedimientos de la educación moral". Piaget y otros. *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- Puig, J.M. (2004). "Consideraciones sobre el apartado Los valores y la formación ciudadana", en [http://www.ub.es/soespe/PostLOCE-Josep_Puig.doc].
- Radcliffe-Brown, A.R. (1934). "Social Sanctions". *Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: Macmillan, 13, pp. 531-534.
- Rawls, J. (1995). *Liberalismo político*. México: FCE.
- Rifkim, J. (2011). *La Tercera Revolución Industrial*. Barcelona: Paidós.

Ritzer (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: Mc Craw-Hill.

Rodriguez Neira, T. (2001). "Razón práctica y Educación Moral" (Schiller, Rawls, Searle). *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, v.13, p. 180.

Rustichini, A. (2008) A Dual or Unitary System? Two Alternative Models of Decision Making, Cognitive, Affective and behavioral. *Neurosciences*, 8, 4, p.p. 355-362.

Wolfe, A. (1989). *Whose keeper*. California: University of California Press, Berkeley.

.